

Mietzner, Ulrike; Tenorth, Heinz-Elmar

Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft. Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen

Mietzner, Ulrike [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]; Welter, Nicole [Hrsg.]: Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis. Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 7-19. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 52)



Quellenangabe/ Reference:

Mietzner, Ulrike; Tenorth, Heinz-Elmar: Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft. Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen - In: Mietzner, Ulrike [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]; Welter, Nicole [Hrsg.]: Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis. Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 7-19 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-78378 - DOI: 10.25656/01:7837

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-78378>

<https://doi.org/10.25656/01:7837>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 52. Beiheft

Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis

Herausgegeben von

Ulrike Mietzner, Heinz-Elmar Tenorth und Nicole Welter

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41153

Inhaltsverzeichnis

Ulrike Mietzner/Heinz-Elmar Tenorth

| | |
|--|---|
| Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft. Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen | 7 |
|--|---|

Bildsamkeit – der pädagogische Mensch

Michael Parmentier

| | |
|--|----|
| Das Aufscheinen der modernen Bildungsidee im holländischen Familienporträt des 17. Jahrhunderts. Pädagogische und anthropologische Anmerkungen zum Braunschweiger Familienbild von Rembrandt (1667–1669) | 22 |
|--|----|

Jörg Zirfas

| | |
|---|----|
| Immanuel Kant: Zum pädagogischen Orientierungswissen einer Pragmatischen Anthropologie | 33 |
|---|----|

Nicole Welter

| | |
|--|----|
| Anthropologie und pädagogische Anthropologie – Differenzen und Konflikte in Herders Pädagogik | 45 |
|--|----|

Anthropologie – die Logik der pädagogischen Methode

Marcelo Caruso

| | |
|--|----|
| Wirksamkeit der Oberfläche. Anthropologien der Gewöhnung oder des Subjekts? Deutsche und spanische Deutungen des Bell-Lancaster-Systems im 19. Jahrhundert | 64 |
|--|----|

Birgit Althans

| | |
|---|----|
| Lernkonzepte im frühen Management. Die motion studies von Frank Bunker und Lillian Moller Gilbreth | 78 |
|---|----|

Marc Depaepe/Frank Simon/Melanie Surmont/Angelo van Gorp

| | |
|---|----|
| „Menschen in Welten“ – Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule | 96 |
|---|----|

Helga Kelle

| | |
|--|-----|
| „Altersgemäße Entwicklung“ als Maßstab und Soll: Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen | 110 |
|--|-----|

Anthropologie als innovative Intention – Lebensreform und Reformpädagogik

Christa Kersting

Das Geschlechterverhältnis in den Konstrukten der internationalen Frauenbewegung um 1900 und seine Bedeutung für die Bildung 124

Johannes Bilstein

Naive Anthropologie, naive pädagogische Praxis – Grundlagen der Pädagogik
Oskar Kokoschkas 141

Karl-Ernst Ackermann

Sonderpädagogische Erfindungskraft als Medium der Wiederentdeckung der Bildsamkeit. Zum physiologischen Ansatz einer „Pädagogik bei schwerster Behinderung“ 155

Menschenbilder und Natur-Argumente

Anja Tervooren

Bildung im Blick 172

Nicole Becker

Der Stellenwert biologischer Erklärungsmuster in der Debatte über ADHS.
Eine Analyse pädagogischer Zeitschriften 186

Thomas Müller

Lernende Gehirne. Anthropologische und pädagogische Implikationen
neurobiologischer Forschungspraxis 202

Dieter Neumann

Illusion Fortschritt? Die Pädagogik vor den Ansprüchen einer
naturwissenschaftlichen Anthropologie 220

Brechungen der Selbstverständigung

Konrad Wünsche

Verkennungsgeschichte des Menschen 238

Ulrike Mietzner/Heinz-Elmar Tenorth

Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft

Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen

1. Anthropologie, Pädagogische Anthropologie, Wissenschaft vom Menschen

Anthropologie ist kein neues Thema der Pädagogik, im Gegenteil. In der Phase ihrer Konstitution als Wissenschaft und eigenständige Praxis ist das neue, verweltlichte und verzeitlichte Bild vom Menschen (Garber 1999) die Referenz der Erziehungswissenschaft, um über die Zuschreibung der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen (er sei „nichts als was die Erziehung aus ihm macht“) die eigene Kompetenz zu markieren und das eigene theoretische Revier auszugrenzen (Kersting 1992).

Solche Ambitionen erzeugen sogleich Probleme, mit den Nachbarwissenschaften, z.B. der Medizin (Stroß 2000), die den Pädagogen den Menschen in seiner Empirie meint zeigen zu können, vor allem aber in der kategorialen Referenz. „Natur“ wird eine Formel, die allenfalls im Kontext einer hypothetischen Anthropologie begründbar erscheint (Benner/Brüggen 1996) und nur insofern die Rede von der „perfectibilité“ als Form der pädagogischen Vervollkommenung des Menschen erlaubt (Lüth/Wulf 1997), damit aber schon im Ursprung die Risiken einer überwältigenden Konstruktionsphantasie mit sich führt. Feste Fundamente verspricht da vermeintlich die Suche nach der wahren und wirklichen „Bestimmung des Menschen“, die nach der Erfindung solcher Formeln im Pietismus (Spalding 1748) zum dominierenden Thema der Bildungstheorie wird. In der Koppelung von „Bildsamkeit“ des Willens zur Sittlichkeit, die bei Herbart als Spezifikum des Menschen propagiert wird, mit Bildung als Prozess der Selbstkonstruktion des Menschen scheint dann operativ wie normativ der Weg gefunden, seiner „Bestimmung“ gemäß zu handeln, und zwar auch pädagogisch. Bildungsideale werden der Focus, solche Bilder vom Menschen zu konstruieren und in ihrem pädagogischen Anspruch zu begründen.

Anthropologie gewinnt im pädagogischen Denken von hier aus einen sowohl konstruktiven als auch normativen Status, in ihrer Selbstwahrnehmung und Praxis der Methode nach philosophisch und grundagentheoretisch, jedenfalls fern von bloßer Empirie und vollends fern von einer Technologie der Einwirkung auf den Menschen. Zumal durch die Karriere philosophischer Anthropologie im Deutschland der 1920er Jahre bestärkt, kann dabei übersehen werden, dass in der Entstehung der Debatte über Bildsamkeit (Anhalt 1999), aber auch in der empirischen Psychologie schon im späten 18. Jahrhundert bereits eine empirische Linie der Diskussion existierte, die durchaus geeignet gewesen wäre, (Pädagogische) Anthropologie als empirische Disziplin zu entfal-

ten. Der Weg dahin muss deshalb im späten 19. und vor allem im 20. Jahrhundert gegen den mainstream der philosophisch argumentierenden Anthropologie erst mühsam wieder gefunden werden.

Einen ersten wesentlichen Ansatz dafür liefert die Kritik der „Menschenbilder“ in Erziehungskonzepten und den ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen, die im 19. Jahrhundert einsetzt. Vor allem in den Geisteswissenschaften, bei Wilhelm Dilthey und in seinem Umkreis, z.B. bei Max Frischeisen-Köhler, wird dabei auch die Pädagogik als eine historisch und reflexiv arbeitende Wissenschaft vom Menschen begründet, die in Anthropologie und Psychologie ihr empirisches Fundament hat (Herrmann 1971). Aber es dauert noch bis nach 1960, bis die philosophischen Fundamente der pädagogischen Anthropologie geschleift werden. Heinrich Roth leistet das in seiner epochalen „Pädagogischen Anthropologie“, die in einer integrativen Zusammenführung der Forschung der Humanwissenschaften zeigt, dass die alten Referenzpunkte pädagogisch-anthropologischer Reflexion – „Bildsamkeit und Bestimmung“ (Roth 1969) sowie „Entwicklung und Erziehung“ (Roth 1971) – nur noch über empirische Forschung diskutierbar sind. Leonhard Froese und Dietmar Kamper pointieren diesen Befund gleichzeitig methodologisch, indem sie in der Analyse und Betonung der „anthropologischen Differenz“ grundsätzlich zeigen, dass Pädagogische Anthropologie „ein theoretisch ungelöstes Problem zum eigentlichen Thema“ (Froese/Kamper 1971, S. 142) gemacht hat, aber zwischen der empirischen und philosophischen Orientierung und angesichts des Menschen als „Naturwesen“ und als „Geistwesen“ zwar noch „Ansätze“ entwickeln, aber keine Lösung mehr finden kann – es sei denn als „Selbstreflexion der Humanwissenschaften“ (Kamper 1973).

In der kritischen Intention trifft sich diese Anthropologie-Analyse – meist schon ohne das Attribut „pädagogisch“ – mit der philosophischen Kritik der „positionellen Metaphysik“, die allen Menschenbildern und Praxisprojektionen der Pädagogik eigen ist (Fischer 1989), hier freilich mit der ironischen Pointe, dass diese skeptische Pädagogik auch der empirischen Humanwissenschaft wenig an nicht-trivialem Wissen über den Menschen zutraut. Gleichwie, neben Kritik wird Historisierung eine der wesentlichen Methoden der Selbstreflexion der anthropologischen Forschung, und „Historische Anthropologie“ liefert das, was man „Vom Menschen“ (Wulf 1997) in Praxen und Diskursen wissen kann. Daneben dominieren und forschen die empirischen Humanwissenschaften, die Roth zu seiner Referenz gemacht hatte, beide Forschungsrichtungen mit dem eigentümlichen Effekt, dass der Titel der Anthropologie selbst seinen Sinn verliert und sich in die Humanwissenschaften insgesamt auflöst. Norbert Elias, der Soziologe und Historiker, hatte sich selbst als „Menschenwissenschaftler“ und die einschlägigen Disziplinen als „Menschenwissenschaft“ bezeichnet (Rehberg 1996). Das mag als Übersetzung von „Anthropologie“ überzeugen, dem überlieferten Begriff gibt es allein den Status einer lockeren Klammer disparater theoretischer, historischer und empirischer Aktivitäten.

Philosophische Anthropologie scheint vollends überholt, denn allenfalls als Analyse der „kulturellen Existenz des Menschen“ wird sie noch versucht, aber auch diese „Wissenschaft vom Menschen“ argumentiert in Begriffen der Sozialwissenschaften, wenn sie

die eigene „kulturphilosophische Perspektive“ als Methode erläutert, „in der die geistigen Leistungen weder bloß als Bewusstseinsprozesse noch bloß als rein gedankliche oder im weiten Sinne logische Operationen verstanden werden, sondern vielmehr als symbolisch und damit kulturell vermittelte Funktionen erscheinen“ (Schwemmer 1997, S. 11). Diese Dominanz der empirischen Humanwissenschaften wird gegenwärtig dadurch verstärkt, dass die einschlägige Diskussion vor allem in der Evolutionstheorie, dann auch in der Neurobiologie die herausfordernden Fragen und Thesen findet, nicht zuletzt in alten Fragen z.B. nach der Freiheit als dem wesentlichen Moment der klassischen Bestimmung des Menschen. Aber auch hier scheinen die empirischen Humanwissenschaften, trotz philosophischer Kritik (Tugendhat 2007), die einzige Form zu werden, in der sich Anthropologie noch entfaltet.

2. Die pädagogische Perspektive auf den Menschen in ihren humanwissenschaftlichen Referenzen

„Was den Menschen in seinem Dasein konstituiert“, das ist also eine Frage verschiedener Disziplinen, wie Thomas Nipperdey schon formulierte, als er den ersten Anstoß für eine historische Anthropologie im Kontext der historischen Bildungsforschung gab (Nipperdey 1967/2006, S. 81). Offenkundig ist auch, dass dabei die Spezifik einer pädagogischen Anthropologie kaum noch präsent oder auch nur bewusst ist – aus welchen theoretischen oder methodischen Gründen immer. D. Kamper hatte aber schon früh festgehalten, dass es der pädagogischen Anthropologie auch in den Jahrzehnten ihrer Blüte weder gelungen sei, einen einheitlichen Gegenstand zu formulieren (1983, S. 311), noch eine Sinngebung oder Ethik zu finden oder ihre Handlungsrezepte erfolgversprechend umzusetzen.

Damit stellt sich angesichts der »anthropologischen Differenz« ein zweifaches Problem: Nicht nur, dass die Anthropologie ihren eigenen sozialen und historischen Status mitreflektieren muss, weil „der Mensch als ‚offene Frage‘ wegen der ‚Unabschließbarkeit der humanen Struktur‘ die offene Fragestellung“ logisch erzwingt (Kamper 1983, S. 312), die Erziehungswissenschaft muss zudem auf diese offene Referenz hin ihre eigene Perspektive selbst erst noch entwickeln und relationieren; denn in den Humanwissenschaften sind bereits konkrete Vorstellungen des Menschen präsent, die gleichzeitig Thema der erziehungswissenschaftlichen Reflexion sind.

Neben dem traditionellen Begriff der Bildsamkeit nimmt Erziehungswissenschaft mit der Anthropologie insgesamt vor allem ein wesentliches Thema des Menschen auf: Wie Menschen die Welt wahrnehmen. Weltwahrnehmung betrifft dabei in den Bildern der Welt und des Menschen speziell die Medialität menschlicher Existenz und dann immer auch den Umgang des Menschen mit sich, seinen Mitmenschen und den Dingen in direkter oder vermittelter Interaktion, geregelt oder ungeregelt. Mit dem Begriff Arnold Gehlens, aber auch in der Perspektive der angelsächsischen cultural anthropology, betrifft das den Menschen als „Kulturwesen“ und damit die Sichtbarkeit des Menschlichen, d.h. die Empirie des Anthropologischen.

In der zeitgenössischen Debatte konkurrieren hier zwei Ansätze: Der eine, einem medienanthropologischen Diskurs entstammend, aber auch durch die Neurowissenschaften gestützt, unterstreicht, dass jedes Bild vom Menschen, das wir uns machen, durch andere Bilder geprägt ist, die das Sichtbare überlagern. Die Gegenthese formuliert Hans Blumenberg in seinem posthum erschienenen Werk in einer bemerkenswert einfachen philosophischen These über die Visibilität des Menschen (2005, S. 803ff.). Er verstärkt diese These allerdings um die Aufforderung: „Also nicht nur Siehe! Sondern auch Sieh genauer hin!“ (S. 776). Das verweist auf zwei Ebenen: die jeweilige menschliche Praxis, eingeschlossen die Interaktion mit den Dingen, wie sie in der Wahrnehmung prüfbar präsent sind, und auf die permanente Interpretation der Handlungen durch sich selbst und die anderen, die sowohl den Praxen als auch der Wahrnehmung inhärent sind. Die Methodenprobleme der Erforschung des Menschen sind damit allerdings nicht geklärt, sondern verschärft; denn sie werden heute je nach der Richtung der Anthropologie anders gestellt – und der spezifische Ort der Erziehungswissenschaft ist noch kaum zu erkennen, anders als die Leistungen ihrer Referenzdisziplinen.

2.1 Bezugsdisziplinen einer pädagogischen Anthropologie

Die Wissenschaft vom Menschen wird in vielen Disziplinen und in wechselseitiger Kommunikation betrieben, in Biologie, Medizin, Psychologie, Philosophie, Pädagogik, Kulturwissenschaften, Volks- bzw. Völkerkunde bzw., heute, Ethnologie, also geistes- und sozialwissenschaftlich und historisch, vergisst man die Geschichtswissenschaften nicht, aber auch – für den deutschen Raum muss man sagen: wieder – naturwissenschaftlich. Die Perspektive gilt dabei in gleicher Weise den Formen der Individualität wie den Problemen der Gattung.

So betrieb auch die pädagogische Anthropologie ihre Nachforschungen, seit sie sich Ende des 18. Jahrhundert zu etablieren begann, nicht nur über den Einzelnen, sondern stets auch zum Gattungswesen Mensch, und behandelte seine Erziehung als Teil des – bestehenden oder eines zukünftigen – Gemeinwesens. Eine Trennung in Völkerpsychologie hier und Erforschung des Einzelwesens dort war noch nicht vorhanden; das biogenetische Grundgesetz Haeckels z.B., für das Kind spezifiziert von Herbert Spencer, wonach der einzelne Mensch die Phylogenese (also die Gattungsgeschichte) in seiner Ontogenese noch einmal durchläuft, nicht nur biologisch, sondern auch geistig, ist vielfach von der Pädagogik seit 1890 aufgenommen worden. Die Nähe der Anthropologie zur Volks- und Völkerkunde sowie zur Völkerpsychologie besteht ebenfalls schon seit dem 18. Jahrhundert. Kant forderte eine auf Erfahrung basierende Erforschung des Menschen, deren Quellen Reise- oder Lebensbeschreibungen des Menschen sein könnten (Blume 2003, S. 252), Wilhelm von Humboldt legte seinen „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ vor, die Theorie der Bildung ist also nicht allein philosophisch, sondern auch historisch, also empirisch, und komparativ. Schon gar nicht war hier eine Trennung angelegt zwischen einer Untersuchung der Sozialität des Menschen und sei-

ner Individualität¹ (Kant 1798); Bildung des Subjekts und Vergesellschaftung als Antinomie zu denken, wie kritische Bildungstheorie das heute empfiehlt, wäre jedenfalls niemandem in den Sinn gekommen.

Bis heute haben deshalb auch neben der philosophischen (Scheler, Plessner) und biologischen Anthropologie (Gehlen, Tomasello) die ethnologischen Disziplinen entscheidend die Debatten vorangetrieben. In der von Richard van Dülmen begründeten Zeitschrift „Historische Anthropologie“ ist die Gesamtheit der dabei verfolgten Fragestellungen eng aneinandergerückt und sowohl das Terrain wissenstheoretischer wie wissens- und wissenschaftsgeschichtlicher Analysen als auch medienanthropologische Fragen werden dabei neben klassischer und neuer Kulturgeschichte berücksichtigt; auch die postkolonialistische Debatte, wie sie die vor allem anglophone anthropology schon in den 1980er Jahren eingeführt hatte, ist hier ebenso Thema wie historische oder aktuelle Fragestellungen, z.B. die kulturwissenschaftliche Thematisierung von Gefühlskultur oder von Macht und Gewalt.

Historische Anthropologie könnte so am ehesten als integrativer Focus anthropologischer Arbeit betrachtet werden; denn damit sind heute die noch nach dem Zweiten Weltkrieg weit voneinander entfernten Begriffe Anthropologie und Geschichte eng miteinander verbunden (Tanner 2004, S. 9). In Deutschland selbst ist früh von einer Historischen Anthropologie gesprochen worden (Winterling 2006), wenn z.B. Nipperdey 1967 seine „Bemerkungen zu einem Problem der historischen Anthropologie“ vorlegte und soziale Gruppen und Institutionen als eigenes Thema der Anthropologie einführte (Nipperdey 1967/2006, S. 81, S. 94), und zwar in Verbindung mit der Bildungsgeschichte von Individualität, immer aber auf die Historizität menschlicher Handlung und Praxis verwiesen. Nipperdeys Programm, hier nah bei dem von August Nitschke (1981), umfasst eindeutig auch pädagogische Themen, z.B. „den Prozeß der En-Kulturation, der Formung der Person durch die sozial-kulturellen Institutionen“ (S. 95), und er verweist explizit auf die Rolle der Erziehungswissenschaft in diesem Prozess (S. 96). In der Neukonstitution der historischen Bildungsforschung spielt deshalb Nipperdey auch eine große Rolle. Auch das Methodenproblem wird thematisiert, Methodenoffenheit und –vielfalt, z.B. Quantifizierung, Reflexion und Vergleich, werden propagiert (S. 98). Schon in den 1970er Jahren wird diese Diskussion systematisiert (z.B. Koselleck 1971; Köhler 1974; Süssmuth 1984), und Lepenies (1975) etabliert die „Historisierung der Anthropologie“ und die „Anthropologisierung der Historie“ als Prämisse integrativer Arbeit in den Humanwissenschaften.

In der Erziehungswissenschaft gab es ebenfalls Bemühungen um eine „Historische Anthropologie“ (zum Ertrag Wulf/Kamper 2002), aber ihr Focus ist weniger historiographisch als wissenschaftskritisch, auch im Anschluss an französische Debatten bis hin zu Foucault, und in der Methode diskursanalytisch (Gebauer et. al. 1989; Wünsche i.d.H.). Inspiriert wurden diese Debatten also ebenfalls von außen, insbesondere der anthropology; Volkskunde und Ethnologie haben den Blick auf alltägliche Praxen ge-

1 Die ungenaue Übernahme des deutschen Begriffs der ‚Anthropologie‘ und der anglophonen ‚anthropology‘ behandelt Winterling (2006, S. 10-14).

lenkt, wie sie nun auch in der Historischen und Pädagogischen Anthropologie untersucht werden. Orientiert an der Ethnologie werden einerseits Themen des Lebenslaufs wie Geburt, Initiation, Riten der Gemeinschaft und des Todes, untersucht, andererseits Phänomene institutionalisierter Bildung, z.B. der Übergang zwischen Leben und Schule, Schulwege, spätere Statuspassagen, Konfirmation (usw.), vor allem aber Themen der Anthropologie, die in der philosophischen Reflexion der Pädagogik der sechziger und siebziger Jahre keine Aufmerksamkeit gefunden hatten: Ästhetik, Spiel, Natur, Raum und Zeit oder Religion. Dabei sind auch bemerkenswerte (Neu-)Thematisierungen gelungen, z.B. der Blick auf die Körperlichkeit jeder Praxis, die Mimesistheorie als eigene pädagogische Lerntheorie (Gebauer/Wulf 1998) oder die Anthropologie pädagogischer Institutionen (Liebau/Schuhmacher-Chilla/Wulf 2001).

Der Historischen Anthropologie scheint es also zu gelingen, die vorherrschenden Dichotomien in der Wissenschaft – zwischen Mensch und Tier, Sozialwelt und Dingwelt, Natur und Kultur, Geist und Körper, Positivismus und Hermeneutik, objektiv und subjektiv – produktiv zu überschreiten. Dabei ist die phänomenologische Methode zugleich Voraussetzung und Abgrenzungspunkt gegenüber einer Historischen Anthropologie, die sich eher den Geschichtswissenschaften und dem von ihr bevorzugten Corpus der Quellen und Methoden, auch in einer kulturgeschichtlich neuen Perspektive (z.B. Conrad/Kessel 1998; Hardtwig/Wehler 1996), verpflichtet fühlt.

2.2 *Pädagogische Anthropologie*

Auch die pädagogische Anthropologie (Wulf/Zirfas 1994) war und ist eng in den interdisziplinären Diskurs eingebettet, der ihr je nach Pointierung auch die Richtung vorgab. Erziehungsbedürftigkeit z.B., bei Gehlen zugespitzt als Verlangen nach Verhaltenssicherheit, veranlasste die Pädagogen Orientierungserwartungen und Führungssysteme ihren pädagogischen Entwürfen zugrundezulegen. Auch heute verleitet die Debatte um evolutionstheoretische Didaktik oder neurowissenschaftlich gestützte Pädagogik zu einer Ableitung von Pädagogiken aus anderen Disziplinen. Daneben hat sich eine kritische Anthropologie etabliert, die sich ebenfalls Historische Anthropologie nennt. Unverkennbar fehlen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion aber integrative Effekte, denn nach wie vor werden verschiedene Spielarten einer pädagogischen Anthropologie beobachtet, die methodisch nicht aufeinander reduzierbar sind (Wulf 2007): (1) Eine Phänomenologische Anthropologie, die den Leib und die Sinne in das Zentrum ihrer Untersuchung rückt, aber Distanz zu empirischer oder historischer Forschung hält, (2) eine stärker empirisch ausgerichtete Anthropologie, vielleicht im Lernbegriff spezifisch, ansonsten auf die Rezeption biologischer und ethologischer Erkenntnisse konzentriert, (3) eine neue philosophische Anthropologie aber, die in der Nähe zu den Kulturwissenschaften arbeitet und eine spezifisch pädagogische Fragestellung entwickelt, gilt noch als Desiderat; (4) eine historisch orientierte, wissenskritische Anthropologie dagegen hat zentrale Themen der Erziehungswissenschaft aufgenommen, u.a. Körper, Generation, Raum und Zeit.

Unverkennbar sind dabei alte Grundsatzfragen unbearbeitet geblieben, v.a. die nach der Relation von Natur und Kultur, die pädagogisch in der Begabungsforschung (zwischen Anlage und Umwelt) und in der Opposition von nature vs. nurture immer neu auftritt.

Die Debatten über Natur und Kultur, über Pädagogik zwischen Natur- und Kulturwissenschaften sind nahezu universell, aber in der deutschen Pädagogik besonders intensiv, seit die empirisch ausgerichtete pädagogische Forschung im Konflikt mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vergeblich ihre Geltung zu behaupten suchte (Depaepe 1993). Selbst sozialwissenschaftliche Untersuchungen, die die Sozialität sowie die Zeit- und Raumbezogenheit des Menschen als anthropologische Themen behandelten, wie die von Martha Muchow (1935/1998), wurden erst in den achtziger Jahren gesehen, jetzt aber nicht mehr anthropologisch, sondern in sozialpädagogischer Perspektive. Die Debatten um Neurowissenschaften und Pädagogik wiederholen diese Konfliktlinien, sie finden aber auch ihren Ausdruck in konkreten und vielbeachteten, gleichzeitig hoch finanzierten Neugründungen pädagogisch-biologischer Forschung, u.a. in dem 1999 begründeten Projekt Erziehungswissenschaften und Gehirnforschung beim Zentrum für Bildungsforschung und Innovation der OECD (learning sciences and brain research: potential implications for education policies and practices) wie auch in dem 2004 gegründeten Institut an der Universität Ulm: „Gehirnforschung für Bildung und Erziehung“.

Die Protagonisten dieser Denkweise sind sich sicher, dass es möglich sein wird, die Ergebnisse der Hirnforschung in pädagogische Praxen umzusetzen und zu einer Effizienzsteigerung des Bildungssystems beizutragen. Solche Hoffnungen haben innerhalb der Erziehungswissenschaften eine lange Tradition; denn immer dann, wenn in den Biowissenschaften Fortschritte erreichbar schienen, versuchten auch Pädagogen davon zu profitieren und die Skeptiker als unwissenschaftlich zu diskreditieren (Reyer 2003). Die biologische (Treml 2002) und die allgemeine Evolutionstheorie (Scheunpflug 2002) werden heute schon als neues Paradigma einer Evolutionären Pädagogik empfohlen und der Fortschritt scheint trotz mancher Skepsis (Nipkow 2002) unaufhaltsam.

Allerdings gibt es auch Thesen zu den Grenzen der Neurobiologie, polemisch formuliert: „Das Grundproblem genetischer Modularitätsansätze – insbesondere, wenn sie sich auf spezifisch menschliche und sozial verfaßte Artefakte und gesellschaftliche Praktiken beziehen – ist im allgemeinen, dass sie versuchen, von der ersten Seite der Geschichte, nämlich der Genetik, zur letzten Seite, der gegenwärtigen menschlichen Kognition zu springen, ohne einen Blick auf die dazwischenliegenden Seiten zu werfen. Diese Theoretiker lassen somit in vielen Fällen formgebende Elemente sowohl des geschichtlichen als auch des ontogenetischen Zeitrahmens außer Betracht, die zwischen dem menschlichen Genotyp und Phänotyp eingeschaltet sind.“ (Tomasello 2002, S. 236f.) Dagegen setzt Tomasello die Identifikation des Menschen „mit Artgenossen und ein Verständnis dieser Artgenossen als intentionale Wesen ... Mit anderen Worten, solche Dinge wie Kommunikation, Kooperation und soziales Lernen bilden keine verschiedenen Module oder Wissensbereiche. Es handelt sich dabei vielmehr um verschiedene Bereiche von Tätigkeiten, von denen jeder durch eine neue Weise des Verstehens von Art-

genossen, d.h. eine neue Form der sozialen Kognition, eine grundlegende Wandlung erfuhr.“ (ebd., S. 237).

Historisiert man diese Indizien für eine wiederkehrende Liaison zwischen Neurobiologie und Pädagogik, dann ist sie offenbar von einer pädagogischen Utopie getragen: Die Forderung nach Leistungssteigerung und Wettbewerb lässt sich heute nahtlos verbinden mit den angeblich gesicherten und Pädagogen so traumhaft erscheinenden Befunden einer dem Kinde innewohnenden Neugier, wenn man es denn nur nicht behindert. Diese reformpädagogisch schon präsenten, bereits damals naturalistisch begründeten Bilder des selbstforschenden, selbsttätigen, dabei fröhlichen Kindes sind es, die heute erneut die Medien bestimmen, z.B. in der Kampagne der ehemaligen Bundesregierung zur Ganztagschule 2006. „Kinder wollen lernen“ ist die Leitidee, die mit der Ikonographie des produktiven Kindes verbreitet wird, Selbstorganisation ist das neue Ritualverständnis.

Konterkariert wird dieses Bild nicht nur durch die Realität an den Schulen, sondern auch durch einfache Fragen: Wer initiiert all diese Lernimpulse? Die Kindern selber? An dieser Fiktion sind schon historisch die Schulen der Reformpädagogik gescheitert. „Order in progress“ (Depaepe et al. 2002) und die unaufhebbare Grammatik der Schule stehen der Vision des freien Kindes entgegen. Auch auf den Fotos der Kampagne von 2006 ist Freiheit unsichtbar, Ordnung dagegen immer präsent. Der Komplexitätsreduktion des Menschenbildes kann eine nach Technologien und Praxen fragende Anthropologie nicht einfach folgen, Widersprüche müssen aufgesucht, nicht negiert werden.

Historische Anthropologie wurde aus der Erkenntnis heraus formuliert, dass verbindliche anthropologische Normen nicht formulierbar und alle scheinbar naturhaften Phänomene aus methodischer Distanz und in ihrer – zweifachen – Historizität zu analysieren sind. Historische Anthropologie bietet keine neuen Anthropologien, sondern sie finden „sich in der einzigen Szenerie der Menschen und Menschengeschichte und bewegen sich darin, zwangsläufig. Die inneren Differenzen sind wichtiger geworden als alle Abgrenzungen nach außen.“ (Gebauer et al. 1989, S. 7) Sie ist kritische Instanz gegen neue Ganzheitsvorstellungen, sie kann den Rahmen zeigen, innerhalb dessen das Nachdenken über disziplinäre Fragen stattfindet, und sie kann diesen Rahmen selbst noch beobachten und historisierend kritisch thematisieren.

Aber sowenig geklärt ist, ob Mensch und Tier sich nur graduell oder doch qualitativ unterscheiden, so sehr ist zumindest doch klar, dass diese Debatten in der Fülle ihrer problematischen Antworten unsere Vorstellungen vom Menschen und seiner Erziehbarkeit geprägt haben und prägen werden. Und Pädagogen werden sicherlich weiterhin gefragt werden, was denn mit ihren Kindern möglich ist; und nur für einen kurzen historischen Moment werden sie die Antwort von den Neurophysiologen borgen können, sondern bald erfahren, dass sie auf die gleichen Defizite für den pädagogischen Alltag treffen, die aus der Kommunikation mit den Psychologen oder Biologen schon bekannt sind.

Die Kulturanthropologie könnte, neben der historischen Forschung, eher in der Lage sein, die Pädagogik über die Einzelphänomene hinaus auf die konkrete Lebenswelt zurückzuführen (Loch 1995, S. 167); denn sie beschreibt, „wie der Mensch in seiner Le-

benswelt über die ‚Stufen des Organischen‘ hinaus in den Erscheinungsformen der Kultur Macht erlangt, aber auch durch das Übermaß seines Könnens zu einer Bedrohung seiner eigenen Zukunft werden kann“ (ebd., S. 166). Das Soziale und auch die Rolle des Ökonomischen sind Teil des Kulturbegriffs, der hier gilt; denn der Mensch ist konstitutiv auf Kultur hin angelegt (Mertens 1998, S. 47). Da die Vermittlung über repräsentative Medien in unserer Gesellschaft zunimmt, spricht auch dies dafür, phänomenologische Anthropologie auf Kultur auszuweiten. Umwelt, wie Nitschke diesen Begriff einführt, also sowohl die natürliche Umwelt wie Klima oder Geographie als auch die geschaffene Umwelt wie Gesellschaft, Institution oder Ökonomie (Nitschke 1981), markiert dann die Welt, die für anthropologische Forschung bedeutsam ist.

Pädagogik hat es mit dieser Welt und den von ihr präformierten und den sie prägenden Personen zu tun, ganz unabhängig davon, ob etwas angeboren oder prädisponiert oder auch neurologisch formiert ist, ob Kultur evolutionstheoretisch oder doch besser genetisch erklärt werden kann. Roths Analyse des „freien Raums der Erziehung zwischen Erbe und Umwelt“ (Roth 1969, S. 151ff.) hat deshalb auch mehr als metaphorische Qualität. Er bezeichnet zwar nicht den „Spielraum“ des Pädagogen, aber doch die Herausforderung an seine Erfindungskraft, der hypothetischen Zuschreibung der Bildsamkeit als der pädagogischen Natur des Menschen in Entwicklung und Erziehung gerecht zu werden. Historische Anthropologie hat uns darüber belehrt, dass wir in der Varianz der Praxen, die wir dann kennen und erzeugen, nicht auf Natur, sondern auf Kultur treffen, und dass wir Natur allenfalls als Legitimation unserer Intervention supponiert haben. In der Prämisse dagegen, dass der Mensch nicht nur bildsam, sondern biologisch verbesserbar ist, manifestiert sich ein Menschenbild, in dem es für die Erziehungswissenschaft und ihre alten Fragen keinen Bedarf mehr gibt. Aber was sollte Pädagogische Anthropologie, ja was sollten Erziehung und Kultur noch heißen, wenn die Biowissenschaften das Regiment übernommen haben?

3. Themen, Anspruch und Beiträge des Beiheftes

Das vorliegende Beiheft entstand angesichts der hier skizzierten Diskussionslage. Die Beteiligten wollen der offenen und vernachlässigten Frage nach einer pädagogischen Spezifik der Anthropologie neue Aufmerksamkeit verschaffen, nicht nur im Blick auf die vielfältigen Aktivitäten, die in den Humanwissenschaften heute angesichts der Probleme des Aufwachsens entstehen, sondern auch in grundlagentheoretischer Reflexion, kritisch gegen die neuen Leitdisziplinen, aber auch aus der Distanz gegenüber den traditionellen Selbstbeschreibungen und Traditionskonstruktionen der pädagogischen Anthropologie. Dabei haben wir uns im Wesentlichen von der systematischen Annahme leiten lassen, dass sich die Bedeutsamkeit von Anthropologien im pädagogischen Zusammenhang primär in der Strukturierung ihrer Praxen bemerkbar macht und dass es deshalb auch nicht ausreicht, Diskurse in ihren diskursiven Kontexten zu suchen oder Philosophien in ihrer eigenen Welt oder Wissenschaften in ihren neuen theoretischen Erfindungen.

Die leitende These für das Beiheft ist deshalb auch nicht allein die wohlbekannte Annahme, dass Menschenbilder jede Praxis begleiten und sie implizit bestimmen oder dass auch theoretisch formulierte pädagogische Anthropologien bestimmte Praxismodelle favorisieren, oft ohne sie direkt zu benennen. Vorstellungen über den Menschen dienen als theoretische Konzeptionen zur Begründung einer pädagogischen Praxis, v.a. aber bilden sie die auch unthematisierten oder nicht explizierten pragmatischen Vorannahmen in den pädagogischen Konzepten des Lernens, der Erziehung und Bildung. „Pädagogische Anthropologie“ – so die Arbeitshypothese unserer Überlegungen – hat, radikal formuliert, ihren spezifischen Status und den ihr eigentümlichen Kern primär in der operativen Dimension der Erziehung (Prange 2005), in der Technologie der Pädagogik (Tenorth 2002), in der Dimension also, die Kant als „Mechanismus“ der Pädagogik beschrieben und als Aspekt der Pragmatischen Anthropologie analysiert hat. Pädagogische Anthropologie ist also nicht zuerst transzendente Vorannahme und deshalb prinzipientheoretisch zu erschließen, sondern pragmatische Implikation, politisch-pädagogische Konstruktion, technologische Prämisse, handlungsregulative Idee, Thema empirischer humanwissenschaftlicher Forschung, gleich ob historisch oder kulturanthropologisch, ethnologisch oder ikonographisch.

Die Autorinnen und Autoren des Beiheftes² suchen diese These dadurch prüfbar und diskutierbar zu machen, dass sie für ihr eigenes Forschungsfeld analysieren, wie der Mensch pädagogisch konzipiert und konstruiert wird und wie er sich selbst konstruiert und reflektiert. Versuche einer Vergewisserung über klassische Quellen und Autoren im Lichte der hier explizierten These stehen am Beginn: Michael Parmentier zeigt in ikonographischer Analyse eines Rembrandt-Bildes, dass solche operativen Konzepte bereits die Pädagogik der Familie bestimmen, Jörg Zirfas belegt überzeugend, dass Kants Pragmatische Anthropologie (nicht seine Kritiken) die wesentliche Quelle pädagogischer Reflexion darstellt, und Nicole Welter belegt an Herder, dass zwei Anthropologien sein Denken regieren, die der Selbstkonstruktion und die der Pädagogik, und dass er für die pädagogische Organisation des Aufwachsens selbst Denk- und Handlungsformen sucht, die seine Bildungstheorie ansonsten anthropologisch diskreditiert. Die Geschichte der Erziehung bestätigt dann, dass diese Differenz in den anthropologischen Prämissen der pädagogischen Methode eigene Stabilität gewinnt, und zwar in unterschiedlichen Kontexten: In der Elementarbildung nach der Methode von Bell und Lancaster, so exemplarisch Marcelo Caruso in einem deutsch-spanischen Vergleich, in den managementbezogenen Lernkonzepten amerikanischer Industrie des frühen 20. Jahrhunderts, wie man bei Birgit Althans lernt, oder – bei Marc Depaepe et. al. – im Alltag der Kinder um 1950, die noch in der außerschulischen Welt des Schulweges die Differenzen erzeugen, die sie als Erzogene demonstrieren, schließlich bei Helga Kelle in der medizinischen Konstruktion des Kindes, wie sie die Vorsorgeuntersuchungen durchsetzen.

2 Ein Teil der Beiträge entstand für eine Tagung an der Humboldt-Universität zu Berlin, die im November 2005 „Anthropologische Vorstellungen im pädagogischen Kontext“ diskutierte. Wir danken der Universität für die Unterstützung dieses Symposions.

Solche Konstruktionen stellen selbst Erfindungen dar, auch wenn sie nur selten mit dem Pathos der Innovation verkauft werden, das in reformpädagogischen Umwelten typisch wird. Aber auch hier werden Pädagogiken genutzt, die vermeintlich der Natur folgen, z.B. im Blick auf die Geschlechtscharaktere, wie Christa Kersting für deutsche und englische Diskurse belegt, oder die Natur unterstellen – z.B. im Blick auf künstlerische Begabung – und dann in naiver Pädagogik, aber in bester Absicht die Möglichkeiten der Entwicklung der Natur verfehlen, die mit einer reflektierten Methode künstlerischer Erziehung möglich gewesen wären; aber selbst künstlerisches Genie schützt weder vor naiver Anthropologie noch vor naiver Pädagogik, wie Johannes Bilstein für Koskoschka demonstriert. Karl-Ernst Ackermanns Analyse des sonderpädagogischen Konzepts der „Basalen Stimulation“ bestätigt aber nachdrücklich, dass und wie aus dem Zusammenspiel einer anthropologischen Hypothese mit einer pädagogischen Erfindung innovativer Methodik Bildungsprozesse selbst dort möglich werden, wo alte Pädagogik nur ihr Versagen erklären konnte.

Anja Tervooren warnt allerdings davor, solche Möglichkeiten der Zuwendung in den Konsequenzen zu optimistisch zu sehen, aber sie belegt auch die mediale Wirksamkeit neuer Sichtweisen. Theoretisch wird man in dieser Reserve und Behutsamkeit am besten auch mit den neuen Theorieangeboten umgehen, die sich im Kontexten biologisch-medizinischer Forschung, aus der Gehirnforschung oder mit einer leichtfertig generalisierenden naturwissenschaftlichen Anthropologie vermeintlich eindeutig verbinden. Die Beiträge von Nicole Becker, Thomas Müller und Dieter Neumann lassen sich jedenfalls als Aufforderung verstehen, den eigenen Einsatz erziehungswissenschaftlicher Reflexion nicht zu scheuen, selbst dann, wenn der theoretische Fortschritt scheinbar unauffhaltsam ist. Die Praxis pädagogischer Arbeit verdient auch hier als Prüfstein ernst genommen zu werden.

Konrad Wünsche blickt, zum Abschluss, aus der Distanz des ironischen Beobachters nicht allein auf seine eigenen Anstrengungen und die seiner Freunde zurück, die Historische Anthropologie zu erfinden, er erinnert auch an die Probleme der Anthropologie, die selbst die fortgeschrittenen Vertreter der historisierend-kritischen Analyse einholen können. Mag der Mensch zu den wissenschaftlichen Themen rechnen, die man nur historisch erklären kann, auch dann ist man offenbar nicht dagegen gefeit, Geschichten zu erzählen, die nur „Verkennungsgeschichten“ sind.

Literatur

- Anhalt, E. (1999): *Bildsamkeit und Selbstorganisation*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Benner, D./Brüggen, F. (1996): *Das Konzept der Perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau*. In: Hansmann, O. (Hrsg.): *Seminar: der pädagogische Rousseau*, Bd. II. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 12-48.
- Blume, Th. (2003): *Anthropologie*. In: Rehfus, W. D. (Hrsg.): *Handwörterbuch Philosophie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 252-255.
- Blumenberg, H. (2005): *Beschreibung des Menschen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Conrad, C./Kessel, M. (Hrsg.) (1998): *Kultur & Geschichte*. Stuttgart: Reclam.

- Depaepe, M. (1993): Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Depaepe, M. et al. (2002): Order in progress. Everyday education practice in primary schools – Belgium, 1880-1970. Leuven: Univ. Press.
- Dülmen, R. van (2000) Historische Anthropologie: Entwicklung, Probleme, Aufgaben. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Fischer, W. (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin: Academia Verlag Richarz.
- Froese, L./Kamper, D. (1971): Anthropologie und Erziehung. In: Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. 3.1., Berlin: Rembrandt-Verlag, S. 67-154.
- Garber, J. (1999): Von der „Geschichte des Menschen“ zur „Geschichte der Menschheit“. Anthropologie, Pädagogik und Zivilisationstheorie in der deutschen Spätaufklärung. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 5, S. 31-54.
- Gebauer, G. et. al. (Hrsg.) (1989): Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung. Reinbek: Rowohlt.
- Gebauer, G./Wulf Ch. (1998): Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek.
- Gehlen, A. (1950/¹³1986): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Wiesbaden: Aula.
- Hardtwig, W. /Wehler, H.-U. (Hrsg.) (1996): Kulturgeschichte heute. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Herrmann, U. (1971): Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kamper, D. (1973): Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik. München: Hanser.
- Kamper, D. (1983): Anthropologie. In: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett 1983, S. 311-316 (EE Bd. 1).
- Kant, I. (1798): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Hrsg. von R. Brandt. Hamburg (2000): Meiner.
- Kersting, C. (1992): Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Köhler, O. (1974): Versuch einer „Historischen Anthropologie“. In: Winterling 2006, S. 137-141.
- Koselleck, R. (1971): Wozu noch Historie? In: Historische Zeitschrift Bd. 212, 1, S. 1-18.
- Lepenies, W. (1975): Geschichte und Anthropologie. Zur wissenschaftlichen Einschätzung eines aktuellen Disziplinkontakts. In: Geschichte und Gesellschaft 2/3, S. 325-343.
- Liebau, E./Schuhmacher-Chilla, D./Wulf, Ch. (Hrsg.) (2001): Anthropologie pädagogischer Institutionen. Weinheim: Beltz.
- Loch, W. (1983): Phänomenologische Pädagogik. In: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett, S. 155-173 (EE Bd. 1).
- Lüth, C./Wulf, C. (Hrsg.) (1997): Vervollkommen durch Arbeit und Bildung? Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, W./Masschelein, J./Schäfer, A. (Hrsg.) (1998): Anthropologische Markierungen. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Mertens, G. (1998): Die Bedeutung der Bioanthropologie Gehlens und Plessners für die Pädagogische Anthropologie. In: W. Marotzki et al., S. 45-54.
- Muchow, M./Muchow, H.H. (1935/1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hrsg. und eingeleitet von J. Zinnecker. Weinheim/München: Juventa.
- Nipkow, K.-E. (2002): Möglichkeiten und Grenzen eines evolutionären Paradigmas in der Erziehungswissenschaft. In Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 670-689.
- Nipperdey, T. (1967): Bemerkungen zum Problem einer historischen Anthropologie. In: Winterling (2006), S. 81-99.

- Nitschke, A. (1981): Historische Verhaltensforschung: Analysen gesellschaftlicher Verhaltensweisen. Stuttgart: Ulmer.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Rehberg, K.-S. (Hrsg.) (1996): Norbert Elias und die Menschenwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reyer, J. (2003): Eugenik und Pädagogik. Weinheim/München: Juventa.
- Roth, H. (1969, 1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung; Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Hannover (usw.): Schroedel.
- Scheunpflug, A. (2002): Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schwemmer, O. (1997): Die kulturelle Existenz des Menschen. Berlin: Akademie Verlag.
- Spalding, J.J. (1748): Die Bestimmung des Menschen. Die Erstausgabe 1748 und die letzte Auflage von 1794. Hrsg. von W.E. Müller. Waltrop: Spenner 1997.
- Stroß, A.M. (2000): Pädagogik und Medizin. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Süssmuth, H. (Hrsg.) (1984): Historische Anthropologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tanner, J. (2004): Historische Anthropologie zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Tenorth, H.-E. (2002): Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“. In: Böhm, W. (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart: Klett, S. 70-99.
- Tomasello, M. (2002): Die kulturelle Entwicklung menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Treml, A.K. (2002): Evolutionäre Pädagogik – Umrisse eines Paradigmenwechsels. In Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 652-669.
- Tugendhat, E. (2007): Anthropologie statt Metaphysik. München: Beck.
- Winterling, A. (Hrsg.) (2006): Historische Anthropologie. Basistexte. München: Franz Steiner.
- Wulf, C. (Hrsg.) (1997): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wulf, C. (2007): Anthropologie. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): Beltz-Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz (i.Dr.).
- Wulf, C./Kamper, D. (Hrsg.) (2002): Logik und Leidenschaft. Erträge Historischer Anthropologie. Berlin: Reimer.
- Wulf, C./Zirfas, J. (1994): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth: Auer.
- Wünsche, K. (1989): Die Bemühungen um einen anthropomorphen Menschen. In: Gebauer et al. 1989, S. 171-216.
- Zirfas, J. (1998): Die Frage nach dem Wesen des Menschen. Zur pädagogischen Anthropologie der 60er Jahre. In: Marotzki et al., S. 55-81.

Anschrift der Autoren:

PD Dr. Ulrike Mietzner/Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.
E-Mail: Ulrike.mietzner@rz-hu-berlin.de; Tenorth@rz.hu-berlin.de.